DOCUMENT RESUME

ED 458 990 PS 029 954

AUTHOR	Clark, Patricia
TITLE	Nueva investigacion sobre kindergarten de dia completo (Recent Research on All-Day Kindergarten). ERIC Digest.
INSTITUTION	ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign, IL.
SPONS AGENCY	Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
REPORT NO	EDO-PS-01-15
PUB DATE	2001-12-00
NOTE	4p.; For English version, see ED 453 982. Translated by Theresa Arellano.
CONTRACT	ED-99-CO-0020
AVAILABLE FROM	ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Children's Research Center, University of Illinois, 51 Gerty Dr., Champaign, IL 61820-7469. Tel: 800-583-4135 (Toll Free); Tel: 217-333-1386; Fax: 217-333-3767; Web site: http://ericeece.org; e-mail: ericeece@uiuc.edu. For full text: http://ericeece.org/pubs/digests.html.
PUB TYPE	ERIC Publications (071) -- ERIC Digests in Full Text (073)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Academic Achievement; Educational Research; *Full Day Half Day Schedules; *Kindergarten; Kindergarten Children; *Parent Attitudes; Preschool Curriculum; Primary Education; School Schedules; Social Development; *Student Adjustment; Student Behavior; *Teacher Attitudes
IDENTIFIERS	ERIC Digests

ABSTRACT

Noting that much of the early research on the effects of all-day kindergarten had serious problems with internal and external validity due to inadequate methodological standards, this Spanish-language digest reviews research conducted in the 1990s. The digest discusses the academic, social, and behavioral effects of all-day kindergarten, as well as parents' and teachers' attitudes and the curriculum in all-day kindergarten classes. The digest notes research from the 1990s showing more consistent positive academic outcomes for all children in all-day kindergarten than did earlier research. Three studies are highlighted which found social and behavioral benefits of all-day kindergarten attendance. Attitudes of parents and teachers of children enrolled in all-day kindergarten are also noted; both groups were generally satisfied with the programs and believed that all-day kindergarten better prepared children for first grade. The digest concludes by noting that all-day kindergarten seems to have many positive benefits for children and can provide them the opportunity to spend more time in active, child-initiated small-group activities. (Contains 14 references.) (KB)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 458 990

Nueva investigación sobre kindergarten de día completo
ERIC Digest

Patricia Clark

EDO-PS-01-15

December 2001

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

- This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
- Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

PS 029 954

BEST COPY AVAILABLE

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

University of Illinois • 51 Gerty Drive • Champaign, IL 61820-7469
(217) 333-1386 • (800) 583-4135 (voice/TTY) • ericeece@uiuc.edu • http://ericeece.org

ERIC DIGEST
Diciembre 2001 • EDO-PS-01-15

Nueva Investigación sobre kindergarten de día completo

Patricia Clark

En el otoño de 1998, el 55% de los 4 millones de niños que asistían al kindergarten en los Estados Unidos estaban en programas de día completo, y el 45% estaban en programas de día parcial (West, Denton, & Germino-Hausken, 2000, p. v). El aumento en el número de programas de día completo es el resultado de una serie de factores, incluyendo la cantidad de familias de padres solteros y en las que ambos adultos trabajan y que necesitan programas de día completo para sus hijos pequeños, además de la creencia de algunos que los programas de día completo preparan mejor a sus hijos para la escuela.

La investigación durante los 1970 y 1980 sobre los efectos de kindergarten de día completo produjo resultados mixtos. En una reseña de investigaciones sobre el kindergarten de día completo, Puleo (1988) sugirió que mucha de la investigación temprana empleó normas metodológicas inadecuadas que resultaron en problemas graves con su validez interna y externa; como consecuencia, los resultados fueron conflictivos y no concluyentes. Los estudios hechos en los 1990 también produjeron resultados mixtos; sin embargo, aparecieron algunas tendencias importantes. Este Digest discute los efectos académicos, sociales y de comportamiento del kindergarten de día completo, además de las actitudes de los padres y maestros, y el plan de estudios del kindergarten de día escolar completo.

Logro académico

A pesar de los resultados generalmente mixtos de los 1970 y 1980 respecto al efecto de los kindergarten de día completo sobre el logro académico, aparecieron hallazgos consistentes en cuanto al efecto positivo en el logro académico de niños identificados "a riesgo" (Housden & Kam, 1992; Karweit, 1992; Puleo, 1988). La investigación presentada en los 1990 demuestra más resultados académicos positivos consistentes entre todos los niños inscritos en un kindergarten de día completo (Cryan, Sheehan, Wiechel, & Bandy-Hedden, 1992; Elicker & Mathur, 1997; Fusaro, 1997; Hough & Bryde, 1996; Koopmans, 1991). Cryan et al. (1992) llevaron a cabo un estudio de dos fases que examinaba los efectos de programas de kindergarten, tanto de día parcial como de día completo, sobre los éxitos académicos y los relacionados al comportamiento de los niños en la escuela. En la primera fase del estudio, se juntaron datos de 8,290 niños de 27 distritos escolares; la segunda fase incluyó a casi 6,000 niños. Los investigadores hallaron que la participación en un kindergarten de día completo se relacionaba de manera positiva al rendimiento escolar subsiguiente. Los niños que asistían al kindergarten de día completo lograron calificaciones más altas en pruebas normalizadas, sufrieron menos retenciones de grado, y se destinaron con menos frecuencia a los programas de "Chapter 1" (para estudiantes con problemas académicos).

Hough y Bryde (1996) analizaron los datos del logro estudiantil de 511 niños matriculados en programas de kindergarten de día parcial o completo, en 25 salones de clase. Los niños de los programas de día completo lograron notas más altas en el examen de desempeño que los de día parcial en cada componente del mismo.

En un estudio de la efectividad del kindergarten de día completo, hecho para el Board of Education (Consejo de Educación) de Newark, New Jersey, Koopmans (1991) analizó a dos cohortes de estudiantes: uno en su tercer año de la escuela primaria, y el otro en su segundo. No hubo diferencias significativas en las secciones de matemáticas y comprensión de lectura del California Test of Basic Skills (CTBS) para el primer cohorte; sin embargo, los resultados tanto de comprensión de lectura como de matemáticas fueron más altos para los estudiantes del segundo cohorte que habían asistido a un kindergarten de día completo.

Elicker y Mathur (1997) también hallaron que hubo un progreso académico un poco más avanzado en el año de kindergarten, y niveles más altos de preparación para el primer año de primaria, entre niños inscritos en un programa de kindergarten de día completo. Los maestros comunicaron progreso más significativo entre los niños de kindergarten de día completo en las áreas de alfabetismo, matemáticas y habilidades generales respecto al aprendizaje.

Finalmente, en un meta-análisis de 23 estudios sobre el kindergarten de día completo, Fusaro (1997) concluyó que los niños que habían asistido a un kindergarten de día completo alcanzaron un nivel más alto que los de los programas de día parcial. Según Fusaro, el kindergarten de día completo fue la causa de aproximadamente el 60% de la variación entre las medidas de resultado.

Efectos sociales y relacionados al comportamiento

La mayoría de los estudios sobre el kindergarten de día completo se han enfocado hacia el logro académico; sin embargo, algunos investigadores han examinado también los efectos sociales y sobre el comportamiento. Cryan et al. (1992) pidieron a los maestros que evaluaran a niños de kindergarten de día o parcial o completo, en 14 dimensiones de comportamiento en el salón de clase. Según los investigadores, una relación clara surgió entre el horario del kindergarten y el comportamiento de los niños. Los maestros otorgaron calificaciones más altas a los niños de programas de kindergarten de día completo, en 9 de las 14 dimensiones; no hubo ninguna diferencia significativa en las otras 5 dimensiones. Otros investigadores que han estudiado resultados sociales y relacionados al comportamiento hallaron que los niños en programas de kindergarten de día completo participaban en más interacciones niño-a-niño (Hough & Bryde, 1996) y que lograban progreso más significativo respecto al aprendizaje de habilidades sociales (Elicker & Mathur, 1997).

Actitudes sobre el kindergarten de día completo

Recientemente, los investigadores han examinado las actitudes de padres y maestros hacia el kindergarten de día completo, además de considerar los efectos académicos, sociales y sobre el comportamiento. Tanto los padres como los maestros de los niños inscritos en kindergarten de día completo estaban generalmente satisfechos con los programas, y creían que el kindergarten de día completo preparaba mejor a los niños para entrar al primer año de primaria (Hough & Bryde, 1996; Elicker & Mathur, 1997; Housden & Kam, 1992; Towers, 1991). Los maestros y padres también indicaban una preferencia para el kindergarten de día completo por ofrecer éste un medio ambiente

PS 029954

más relajado, más tiempo para actividades creativas y más oportunidad para que los niños desarrollaran sus propios intereses (Elicker & Mathur, 1997).

Los padres comunicaron que los maestros de kindergarten de día completo proporcionaban sugerencias para actividades domésticas con más frecuencia (Hough & Bryde, 1996). Opinaron además que el horario del kindergarten de día completo beneficiaba socialmente a sus hijos (Towers, 1991).

Los maestros encuestados opinaron que el programa de día completo proporcionaba más tiempo para la instrucción individual (Greer-Smith, 1990; Housden & Kam, 1992). También indicaron tener más tiempo para llegar a conocer bien a los estudiantes y sus familias, y por lo mismo para responder mejor a las necesidades de los niños (Elicker & Mathur, 1997).

El plan de estudios en el kindergarten de día completo

Los investigadores que han analizado los tipos de actividades que eligen los niños, cómo estructuran los maestros el tiempo, y cómo obran recíprocamente los maestros con los niños durante las horas de enseñanza, han hallado que el porcentaje más alto de tiempo en los programas de kindergarten tanto de día parcial como de día completo se pasa en actividades dirigidas por los maestros en grupos grandes (Elicker & Mathur, 1997; Morrow, Strickland, & Woo, 1998). Elicker y Mathur (1997) observan que, aunque la cantidad promedio de tiempo dedicado a actividades dirigidas por los maestros en grupos grandes es mayor en los salones de clase de día completo que en los de día parcial, el porcentaje del tiempo total que se pasa en actividades dirigidas por los maestros llega al 16% menos en los programas de día completo.

Algunos estudios (Hough & Bryde, 1996; Morrow et al., 1998) hallaron que los maestros de kindergarten de día completo utilizaban la instrucción en grupos pequeños y hacían lugar para actividades en grupos pequeños más a menudo que los maestros de día parcial. Hough y Bryde también encontraron más instrucción individualizada en los programas de día completo cuando los compararon con los de día parcial.

Un caso interesante ocurrió cuando Elicker y Mathur (1997) compararon los datos recogidos de los primeros dos años de su estudio. Notaron que muchas de las diferencias entre programas de kindergarten se hacían más marcadas durante el segundo año de implementación. Observaron que los niños en salones de clase de día completo, en el segundo año de implementación, estaban "iniciando más actividades de aprendizaje y recibiendo más instrucción uno-a-uno de sus maestros" (p. 477). Más investigación es necesaria en esta área para determinar si, despues de pasado algun tiempo, los maestros de kindergarten de día completo reestructuran su plan de estudios de manera más apropiada respecto al desarrollo y acomodan la mayor cantidad de tiempo disponible para ellos y los niños.

Resumen

Al parecer, hay muchos beneficios positivos, relacionados tanto al comportamiento y la sociabilidad como al aprendizaje, para niños en programas de kindergarten de día completo. Al mismo tiempo, es importante tener en cuenta que lo que hacen los niños durante el día en kindergarten es más importante que la duración del día escolar. Gullo (1990) y Olsen y Zigler (1989) advierten a los educadores y padres que resistan la presión de incluir instrucción académica y didáctica en los programas de kindergarten de día completo. Sostienen que este tipo de instrucción no es apropiada para los niños pequeños.

Un programa de kindergarten de día completo puede dar a los niños la oportunidad de pasar más tiempo ocupados en actividades activas, iniciadas por ellos y en grupos pequeños. Los maestros en los salones de clase de kindergarten de día completo se sienten con frecuencia menos apremiados por limitaciones de tiempo y podrían tener más tiempo para llegar a conocer a los niños y responder a sus necesidades.

[Traducción: Theresa Arellano]

Para más información

Cryan, J. R., Sheehan, R., Wiechel, J., & Bandy-Hedden, I. G. (1992). Success outcomes of full-day kindergarten: More positive behavior and increased achievement in the years after. *Early Childhood Research Quarterly, 7*(2),187-203. EJ 450 525.

Elicker, J., & Mathur, S. (1997). What do they do all day? Comprehensive evaluation of a full-day kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(4), 459-480. EJ 563 073.

Fusaro, J. A. (1997). The effect of full-day kindergarten on student achievement: A meta-analysis. *Child Study Journal, 27*(4), 269-277. EJ 561 697.

Greer-Smith, S. (1990). *The effect of a full-day kindergarten on the student's academic performance.* Unpublished master's thesis, Dominican University, San Rafael, CA. ED 318 570.

Gullo, D. F. (1990). The changing family context: Implications for the development of all-day kindergarten. *Young Children, 45*(4), 35-39. EJ 409 110.

Hough, D., & Bryde, S. (1996, April). *The effects of full-day kindergarten on student achievement and affect.* Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New York. ED 395 691.

Housden, T., & Kam, R. (1992). *Full-day kindergarten: A summary of the research.* Carmichael, CA: San Juan Unified School District. ED 345 868.

Karweit, N. (1992). The kindergarten experience. *Educational Leadership, 49*(6), 82-86. EJ 441 182.

Koopmans, M. (1991). *A study of the longitudinal effects of all-day kindergarten attendance on achievement.* Newark, NJ: Newark Board of Education. ED 336 494.

Morrow, L. M., Strickland, D. S., & Woo, D. G. (1998). *Literacy instruction in half- and whole-day kindergarten.* Newark, DE: International Reading Association. ED 436 756.

Olsen, D., & Zigler, E. (1989). An assessment of the all-day kindergarten movement. *Early Childhood Research Quarterly, 4*(2), 167-186. EJ 394 085.

Puleo, V. T. (1988). A review and critique of research on full-day kindergarten. *Elementary School Journal, 88*(4), 427-439. EJ 367 934.

Towers, J. M. (1991). Attitudes toward the all-day, everyday kindergarten. *Children Today, 20*(1), 25-28. EJ 431 720.

West, J., Denton, K., & Germino-Hausken, E. (2000). *America's kindergartners* [Online]. Washington, DC: National Center for Educational Statistics. Available: http://nces.ed.gov/pubs2000/2000070.pdf.

Las referencias identificadas con ED (documento de ERIC), EJ (revista de ERIC) o número de PS se citan en la base de datos de ERIC. La mayoría de los documentos están disponibles en la colección de microficha por todo el mundo, o pueden pedirse online a través de EDRS. Visite o llame a EDRS para más información: http://edrs.com; (800) 433-ERIC. Los artículos de revista están disponibles en la revista original, a través de servicios de préstamo entre-bibliotecas o a través de centros de distribución dedicados a la reproducción de artículos como Ingenta (800) 296-2221.

ERIC Digests son de dominio público y pueden ser reproducidos libremente.

Este proyecto ha sido patrocinado, por lo menos en parte, con fondos federales de la Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, bajo el contrato número ED-99-CO-0020. El contenido de esta publicación no refleja, necesariamente, las posturas ni las políticas del U.S. Department of Education ni la mención de nombres comerciales, productos comerciales u organizaciones que impliquen ser aprobadas por el gobierno de Estados Unidos.